

REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

175 | avril-juin 2011

Penser les choix scolaires

Didactique convergente du langage et des langues à l'école primaire : le rôle de la mémoire didactique

Converging mother tongue and language didactics in primary education: The role of didactic memory

Didáctica convergente del lenguaje y de las lenguas en la escuela primaria: el papel de la memoria didáctica

Didaktik der Sprache und der Sprachen im Zusammenlauf an der Grundschule: die Rolle des didaktischen Gedächtnisses

Martine Kervran



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3329>

DOI : 10.4000/rfp.3329

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2011

Pagination : 89-98

ISBN : 978-2-84788-320-6

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Martine Kervran, « Didactique convergente du langage et des langues à l'école primaire : le rôle de la mémoire didactique », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 175 | avril-juin 2011, mis en ligne le 11 juin 2015, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3329> ; DOI : 10.4000/rfp.3329

VARIA

Didactique convergente du langage et des langues à l'école primaire : le rôle de la mémoire didactique

Martine Kervran

Cet article s'appuie sur des concepts issus de la didactique des langues, mais aussi de la didactique comparatiste et de la théorie de l'action conjointe en didactique, pour mettre au jour quelques caractéristiques du rôle de la mémoire didactique dans la mise en place d'une didactique interlangue à l'école primaire. Après avoir exposé notre positionnement épistémologique et méthodologique ainsi que l'étayage conceptuel de notre recherche, nous analysons le travail conjoint du professeur et des élèves dans trois classes de cycle 3 de l'école primaire, au cours de situations problèmes portant sur l'observation comparée de phénomènes langagiers. Nous montrons comment la référence au savoir commun de la classe favorise la continuité du savoir au sein des apprentissages langagiers.

Mots-clés (TESE) : didactique, enseignement primaire, diversité linguistique, enseignement des langues étrangères, savoir, acquis antérieur.

PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE : POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE, OBJET D'ÉTUDE ET OPTIONS MÉTHODOLOGIQUES

Sur le plan épistémologique, nous nous inscrivons dans une perspective pragmatique qui considère l'action comme un processus dynamique et intersubjectif et vise à chercher le sens des actions individuelles et sociales dans les pratiques quotidiennes ordinaires. Dans cette perspective, l'objet de la didactique est de comprendre comment l'enseignant, les élèves et le savoir interagissent en classe et comment se coordonnent leurs interactions dans le contexte institutionnel qui les fonde.

Notre étude se situe dans la filiation de la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998) et de la théorie de l'action conjointe en didactique (voir notamment Sensevy & Mercier, 2007a) qui s'est développée au sein de l'approche comparatiste en didactique (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002). La théorie de l'action conjointe en didactique s'intéresse à la manière dont l'appropriation du savoir est co-élaborée de manière actionnelle par le professeur et les élèves. Nous en retenons ici trois caractéristiques susceptibles d'éclairer notre propos. La première concerne la conception du contexte comme une composante interne indissociable des interactions entre les individus. Nous considérons la classe comme « un lieu de

communication vrai mais spécifique » (Gajo, 2000, p. 52), dans lequel les interactions langagières sont régies par les règles de collaboration tacite et d'attentes respectives du contrat didactique (Brousseau, 1982). La deuxième réside dans l'importance accordée au « didactique "ordinaire" » (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002, p. 10) : les situations¹ que nous avons observées étaient inscrites dans le cadre de la programmation « habituelle » des enseignantes avec lesquelles nous avons mené ce travail coopératif. La troisième caractéristique est la volonté de rechercher « le » didactique (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002, p. 10) dans les comparaisons interdidactiques. L'un des corollaires en est l'intérêt porté aux passages d'un champ disciplinaire à l'autre, sans nier pour autant la spécificité des didactiques particulières, mais en les observant du point de vue de leurs convergences.

La recherche que nous décrivons ici se situe à l'école primaire, structure privilégiée pour faire apparaître l'articulation entre plusieurs champs disciplinaires. Les trois domaines d'apprentissage concernés par la présente étude sont distincts, mais liés par un rattachement commun au champ du langage. Deux d'entre eux sont bien identifiés dans l'institution : le français comme langue commune de scolarisation et l'anglais comme langue étrangère. Le troisième constitue au contraire un champ transdisciplinaire non reconnu sur le plan institutionnel : il s'agit de l'éveil aux langues. L'éveil aux langues se rattache au champ plus large de la didactique du plurilinguisme (Billiez, 1998) et peut être considéré comme une approche héritière des expériences menées en Grande-Bretagne (Hawkins, 1984), qui proposaient d'intégrer dans le curriculum une discipline transversale nommée *Language Awareness*, comme « matière pont » entre les divers apprentissages langagiers. La démarche préconisée par l'éveil aux langues consiste à faire travailler les élèves « simultanément sur plusieurs langues » (Candelier, 2003, p. 19). Cette approche encore peu répandue à l'école, faute de reconnaissance institutionnelle, porte un regard neuf sur la place des langues à l'école, en prenant comme objet pédagogique une pluralité de langues, qu'il s'agisse des langues enseignées, des langues en présence au sein de la classe, des langues de l'environnement familial et social des élèves ou des langues du monde, pour en observer le fonctionnement de manière comparative. Les situations didactiques proposées consistent en des analyses comparées de phénomènes langagiers dans des langues diverses, de toute provenance et de tout statut social et scolaire. Il s'agit d'une démarche inclusive de conceptualisation des faits linguistiques, dans laquelle les langues sont considérées comme formant un

ensemble composite mais cohérent. Cette approche s'inscrit dans le cadre des travaux du Conseil de l'Europe en matière de construction d'une « compétence plurilingue et pluriculturelle » (Coste, Moore & Zarate, 1997).

Nos observations se sont déroulées dans trois classes de cycle 3 de l'école primaire (un CE2, un CM1 et un CE2-CM1). Nous avons enregistré, transcrit et analysé quelque 60 séances mettant en action 77 élèves et leurs trois enseignantes. Nous avons privilégié une approche clinique, telle que la définit Foucault (1963), pour qui l'étude clinique vise à retrouver le sens structurel générique au sein de la multiplicité apparemment hétérogène des cas spécifiques. De même, il ne s'agit pas pour le didacticien d'étudier « cliniquement » des cas d'élèves ou d'enseignants, mais d'élaborer une « clinique des systèmes » (Leutenegger, 2000, p. 218) pour « faire advenir une explication/compréhension de la liaison, voire de la convergence, entre les traces retenues, érigées en configurations signifiantes » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p. 237). En reprenant une comparaison proposée par Ginzburg (1989), on pourrait dire que le chercheur, comme le chasseur de la préhistoire, est un « déchiffreur » de traces dont le rôle consiste à déceler « dans les traces muettes (sinon imperceptibles) une série cohérente d'événements » (Ginzburg, 1989, p. 149) qu'il vise à *retracer*. Les traces que nous avons collectées (qu'il s'agisse de traces enregistrées, de traces produites par les acteurs ou de traces reconstruites *a posteriori*) correspondent à des degrés divers de réduction des données : les ensembles constitués pour les analyses vont du corpus envisagé globalement à une situation particulière, en passant par une phase de mise en œuvre de la situation didactique ou un ensemble cohérent d'interactions entre le professeur et les élèves.

Notre étude empirique avait pour objet de montrer, en croisant ainsi des informations recueillies à divers niveaux de granularité, les formes que prend la problématisation des phénomènes langagiers dans chaque classe et les modalités de réutilisation des savoirs qui les caractérisent. Notre analyse s'est appuyée sur la méthodologie de l'ingénierie didactique telle que modélisée par Artigue (1996), et en particulier sur la confrontation systématique entre l'analyse *a priori* des caractéristiques intrinsèques des situations observées et l'analyse *a posteriori* de leur mise en œuvre effective. Les analyses *a priori* ont concerné à la fois le savoir, l'élève et le professeur. Du côté du savoir, elles visaient à mettre en évidence la nature des ressources et capacités en jeu dans les situations sur les phéno-

mènes linguistiques. Pour ce qui est de l'élève, elles cherchaient à mettre au jour les attentes possibles en termes d'outils et d'obstacles à la résolution du problème. Du point de vue du professeur, il s'agissait d'anticiper les techniques envisageables pour faciliter la réutilisation des compétences et la co-élaboration des connaissances nouvelles. Les analyses *a posteriori* ont, quant à elle, cherché à montrer la manière dont le professeur et les élèves agissent conjointement au cours de la mise en œuvre de la situation, pour co-élaborer des contenus de savoir par l'intégration de nouveaux éléments dans le savoir commun déjà construit.

OUTILS CONCEPTUELS POUR L'ÉTUDE EMPIRIQUE

Notre travail de repérage de la réutilisation de savoirs sur le langage et les langues s'est essentiellement appuyé sur le concept de « mémoire didactique partagée » (Brousseau & Centeno, 1991). Pour apprendre, l'élève doit non seulement « garder la mémoire des savoirs qui lui sont enseignés », mais aussi « une certaine mémoire des circonstances de l'apprentissage » (Brousseau, 1998, p. 159). L'enseignant, garant des termes du contrat didactique ainsi que de la gestion des « souvenirs didactiques » de la classe, engage les élèves à « faire appel explicitement à leur mémoire de certains événements afin de mettre à l'épreuve d'un problème nouveau des connaissances anciennement mobilisées » (Fluckiger & Mercier, 2002, p. 30). Il sollicite de la part des élèves le recours à la « mémoire officielle de la classe » (Fluckiger & Mercier, 2002, p. 30), constituée de ce dont les élèves sont censés se souvenir en fonction des situations qu'il a proposées auparavant et des obstacles rencontrés par les élèves lors de leur mise en œuvre. Même si sa mémoire est « limitée, sélective et temporaire » (Brousseau & Centeno, 1991, p. 88), l'enseignant incarne la mémoire de référence de la classe et détient le rôle d'acteur principal de l'incitation à la mobilisation des connaissances acquises au cours de l'histoire commune de la classe. L'évocation d'un « souvenir didactique » par l'un des acteurs de la relation didactique constitue un « rappel » qui devient une « reprise » lorsque la forme rappelée est « ouvertement mise en cause, dans sa forme ou dans sa constitution même » et « place le savoir ancien dans une nouvelle dialectique » (Brousseau, 1997, p. 55). Les connaissances anciennes sont ainsi remises en mémoire sous la responsabilité conjointe du professeur et des élèves.

Ces références au passé sont particulièrement à l'œuvre lorsqu'elles interviennent au sein de situations de même type ayant en commun un certain nombre d'invariants opératoires. En nous inspirant à la fois du concept de répertoire langagier², tel qu'il est défini dans les travaux sur le plurilinguisme, et de celui de répertoire de connaissances, élaboré par Brousseau (2003) pour désigner le contenu de la mémoire symbolique, nous avons proposé (Kervran, 2008, p. 95) de nommer « répertoire individuel » les savoirs langagiers individuels des élèves et « répertoire officiel » le savoir langagier commun. Le répertoire langagier officiel contient donc les connaissances institutionnalisées, c'est-à-dire celles qui sont « considérées comme acquises » et « traitées comme outils » (Brousseau & Centeno, 1991, p. 192) et dont le statut passe de moyen d'action et de réaction à une situation à celui de « référence pour des utilisations futures » (Brousseau, 2003, définition 11, p. 4). Une autre façon de décrire le répertoire officiel est de le considérer comme un « système transitoire et commun de références » (Brousseau & Centeno, 1991, p. 195) en matière de langage et de langues. Les éléments anciens sont à nouveau examinés, puis modifiés et intégrés à la mémoire collective, par adhésions successives des individus aux éléments validés par la collectivité.

UN EXEMPLE D'ANALYSE ÉPISTÉMIQUE D'UNE SITUATION D'ÉVEIL AUX LANGUES

Pour illustrer notre démarche, nous allons nous appuyer sur un premier exemple extrait d'une séquence mise en place dans une classe de CM1. La séquence a pour objectif global la mise en évidence de l'ancrage culturel des langues, tel qu'il se manifeste dans les proverbes. Il s'agit de susciter chez les élèves une prise de conscience de la multiplicité et de la diversité des langues et cultures du monde et de les amener à repérer les relations entre certaines caractéristiques linguistiques et certaines caractéristiques culturelles. L'apprentissage visé consiste à faire évoluer la conception selon laquelle le passage d'une langue à l'autre se fait par simple calque. La séquence se compose de trois séances de français, trois séances d'éveil aux langues et une séance d'anglais. Le travail en français porte sur les notions de proverbe, de dicton, d'adage et de locution imagée, ainsi que sur la distinction entre sens littéral et sens figuré. La séance d'anglais s'appuie sur trois expressions imagées³ dont il s'agit de décrypter le sens. Les séances d'éveil aux langues

sont issues d'un module didactique (Kervran, 2006) visant la recherche d'indices culturels de la provenance d'une série de sept proverbes en sept langues différentes. Le problème consiste à mettre en relation chacune de ces langues avec le proverbe correspondant, en complétant progressivement un tableau, dont voici la forme attendue à l'issue de la mise en œuvre de la situation (voir le tableau 1).

Analyse a priori

La situation sur laquelle nous allons maintenant nous concentrer a été mise en place au cours de la seconde séance d'éveil aux langues. Les séances précédentes (une séance de français, une séance d'anglais et une séance d'éveil aux langues) ont porté sur la découverte de la distinction entre proverbe et locution imagée et sur le regroupement de proverbes (en anglais, en français et en langues non enseignées dans la classe) en fonction de leur signification. La situation présente comporte deux étapes : l'une est centrée sur la recherche d'indices culturels de la provenance d'une série de sept proverbes en sept langues différentes et l'autre sur la mise en relation de chacune de ces langues avec le proverbe correspondant. La liste des langues inclut les langues étudiées dans la classe (français et anglais), mais aussi une langue régionale

de France (le breton), une langue ancienne (le latin), des langues de l'environnement social (arabe, espagnol) et des langues méconnues (malinké, tamashek). Les répertoires individuels sont constitués des connaissances et conceptions préalables des élèves sur ces langues, sur les pays où elles sont parlées, sur les locuteurs de ces langues et sur les phénomènes culturels qui s'y rattachent, ainsi que de leurs conceptions des passages interlinguistiques et interculturels. Ces répertoires personnels très variables sont susceptibles de fonctionner à la fois comme obstacles (stéréotypes) et comme outils (appui sur des repérages antérieurs) dans le processus de résolution des problèmes. Quant au savoir commun déjà institutionnalisé et intégré au répertoire officiel de la classe, il est constitué de premières remises en cause de la notion de calque lors du passage d'une langue à l'autre : la traduction ne consiste pas en une équivalence terme à terme. Le savoir à construire concerne le repérage d'indices de la provenance culturelle de certaines différences entre les langues. L'acceptation de la variation dans le passage du sens littéral au sens figuré et le repérage de la dialectique de la proximité et de la distance linguistique et culturelle sont au cœur de la situation. Le problème auquel les élèves sont confrontés consiste à identifier la provenance linguistique et culturelle des proverbes en s'appuyant sur des indices

Tableau 1. Tableau final attendu des élèves à la fin de la séquence

Traduction mot à mot	Indice	Région ou pays	Langue	Dicton
Celui qui est parti à Séville a perdu sa place	Séville	Andalousie (Espagne)	Espagnol (castillan)	<i>Quien fue a Sevilla perdio su silla</i>
Si tu dis que l'éléphant est grand, la grande brousse est plus grande que lui	Éléphant / brousse	Sénégal ou Guinée	Malinké	<i>Ni i ko sama yé bun, wulabaa wo lé yé bun à ti</i>
Il n'a pas mis le feu à la Tamise !	Tamise (fleuve)	Angleterre (Grande-Bretagne)	Anglais	<i>He hasn't set the Thames on fire</i>
Tous les chemins mènent à Rome	Rome	Rome antique	Latin	<i>Omnibus viis Romam pervenitur</i>
Quand les lions n'étaient pas là, les hyènes s'amusaient	Lions et hyènes	Afrique du Nord	Arabe	غابت السباع ولعبت الضباع
Les filles et les huîtres feraient aux pierres faire du cidre	Huîtres et cidre	Bretagne (France)	Breton	<i>Ar merc'hed hag an istr A rafe d'ar vein ober chistr</i>
Sur trois chameaux, il y en a un qu'on peut dresser, un qu'on ne peut pas dresser et un qui est dressé d'avance	Chameaux	Azawagh (Mali et Niger)	Tamashek (Touaregs)	ⵉⵍⵍⵉⵎ ⵉⵎⵉⵔⵉⵏ

graphiques visuels (systèmes d'écriture), lexicaux (noms propres) ou syntaxiques (ordre des mots).

Analyse a posteriori

Examinons la transcription des premiers échanges lors de la mise en œuvre effective de la situation (voir ci-dessous).

Les rappels au savoir partagé et aux événements passés, qu'ils soient le fait de l'enseignante (aux tours de parole 6 et 9) ou des élèves (en 10 et 11), favorisent la mobilisation des souvenirs didactiques. Ainsi l'évocation d'une situation antérieure portant sur les jeux olympiques de Séville est utilisée par l'enseignante (en 6) pour inciter les élèves à mobiliser la connaissance de la localisation de cette ville. Ils seront alors en mesure d'isoler l'indice géographique de la provenance du proverbe en espagnol. Dans le cas du breton (en 9), le rappel concerne une série de séances antérieures d'éveil aux langues, dans lesquelles cette langue avait été présentée. L'appel au souvenir didactique devrait ici favoriser la mise en relation des indices

culturels (cidre, huîtres) avec la langue correspondante. Pour ce qui est des rappels à l'initiative des élèves (identification du malinké comme langue d'Afrique, au tour de parole 10 ; caractéristiques du système d'écriture chinois, en 11), ils mettent en évidence le rôle du savoir commun partagé dans l'effectuation de la tâche d'association entre les indices culturels, les langues et les proverbes correspondants. Ces rappels « à effet positif » (Brousseau & Centeno, 1991, p. 174) jouent un rôle facilitateur dans la résolution progressive du problème, mais aussi dans l'élaboration du savoir en cours de construction (marques des relations entre les langues et les cultures). Cet épisode initial d'anticipation sur la situation problème est suivi de travaux de groupes au cours desquels les élèves font des propositions d'appariement entre un proverbe traduit mot à mot en français, une langue et un proverbe en version originale. La mise en commun qui suit révèle que les élèves ont utilisé le répertoire officiel pour identifier l'espagnol en évoquant la connaissance partagée de Séville. Le professeur décide alors de prendre appui sur le savoir commun en anglais (voir transcription page suivante).

1	Professeur	Je vais vous donner un tableau avec + pour l'instant + vous écoutez + vous avez + un + deux + trois + quatre + cinq + six + sept proverbes étrangers traduits mot à mot en français. De l'autre côté, on a les mêmes proverbes + les mêmes écrits dans leur langue + la langue originale. On va vous demander + de trouver à l'aide d'indices + quel est le pays ou la région du monde duquel ils viennent et ensuite dans quelle langue ils sont écrits ++ Alors [...] Est-ce que ça va être difficile et comment on va faire pour y arriver ? ++ Alors est-ce que ça va être difficile ? ++ Sarah ?
2	Sarah	Difficile. On connaît pas forcément ces pays. [P1 trace deux colonnes « facile » et « difficile » au tableau et écrit : « On connaît pas les pays » dans la colonne « difficile »].
3	Pierre	Non ça va être facile.
4	Professeur	Pourquoi ça va être facile ?
5	Pierre	Parce qu'on a des aides [...] Des mots dans les phrases + avec des endroits.
6	Professeur	Oui on a des indices géographiques ++ [P1 écrit : « On a des connaissances géographiques » dans la colonne « facile »] + Tu vas utiliser aussi tes connaissances géographiques ? Comment tu vas faire ? ++ Séville par exemple on sait où c'est + Thierry + tu te demandes quoi, toi ? Comment tu vas faire ?
7	Thierry	C'est facile parce que c'est mis + traduit + en français.
8	Jean	Y a les langues écrites en bas [...]
9	Professeur	Alors les langues + oui + on les a ++ Quelles sont les langues qui sont proposées ? + Le breton + ça vous connaît un peu + On en a déjà vu. Le malinké + on avait dit que c'était//
10	Sophie	En Afrique [...]
11	Théo.	L'avoir en français c'est pas facile parce que si on l'avait en langue étrangère on pourrait trouver la langue// Si c'était du chinois on verrait [...]

Note : les énoncés constituant des rappels ou reprises sont notés en gras.

207	Professeur	Ben l'anglais je croyais que ce serait facile quand même ! Céline + viens au tableau ++ Alors c'est laquelle ?
208	Céline	Celle-là ! [Céline montre le proverbe en anglais]
209	Professeur	Oui et pourquoi ?
210	Céline	Parce qu'y a the et aussi hasn't
211	Professeur	Oui on l'a vu + hasn't got vous vous souvenez ? Ce qu'on a ou qu'on n'a pas dans son cartable + Bon maintenant Matthieu, le breton, c'est lequel ? Quelle est la bonne étiquette ? [Matthieu vient au tableau] Matthieu a essayé de voir avec les autres choses en breton dans son classeur.
212	Matthieu	On avait vu « a »... « r » ++ et puis y a beaucoup d'apostrophes

Le proverbe en anglais et celui en breton sont ainsi identifiés au fil des incitations à la réutilisation du savoir antérieur (en 207 et 211) et aux reprises du savoir commun par les élèves, qu'il s'agisse de connaissances issues du même domaine disciplinaire (reprise de connaissances sur le breton vues en éveil aux langues, en 212) ou d'un autre champ (en 210, rappel du savoir vu en anglais). Un élève repère ensuite le proverbe en latin à partir du souvenir d'une séance antérieure portant sur l'étymologie. Il reste à essayer de distinguer les « langues d'Afrique » (arabe, malinké, tamashek) pour confirmer ou infirmer les hypothèses émises lors des travaux de groupe. Le professeur incite les élèves à rapprocher, parmi les ressources du savoir commun, celles qui sont susceptibles de fonctionner comme outils pour la résolution du problème (« chameaux », « désert », « Touaregs »). Un élève reconnaît l'arabe à son alphabet (« Je sais ! Arabe. On connaît l'écriture »). La résolution de la dernière étape du problème se fait alors par déduction puis par élimination, sans appui sur des indices culturels : le proverbe en tamashek est identifié grâce à une recherche dans un document sur les systèmes d'écriture. La langue restante est donc le malinké.

Cette séance est significative de l'importance des rappels dans la co-élaboration des connaissances nouvelles à partir du répertoire officiel de la classe et des répertoires individuels. Le professeur utilise alternativement la réticence⁴ pour laisser les élèves maîtres du problème et les rappels au contexte et connaissances antérieurs pour guider les élèves dans la remise en cause des connaissances. Les élèves « utilisent la mémoire du professeur » pour « mobiliser des connaissances » qui ne l'auraient pas été « avec un interlocuteur sans mémoire » (Brousseau & Centeno, 1991, p. 188). À l'issue de cette séance, le répertoire officiel de la classe a évolué : à l'occasion des recherches en groupes à partir des ressources documentaires et des échanges lors de la mise en commun qui a suivi, les

stéréotypes (exprimés dans des raccourcis du type « L'arabe se parle en Arabie » ou « Le désert, c'est en Afrique ») ont été remis en cause. De nouvelles langues et de nouvelles écritures (tamashek, malinké) ont été identifiées lors de la découverte des proverbes en version originale. Les connaissances géographiques et culturelles se sont enrichies : alors que, dans l'un des groupes, les élèves avaient supposé que la Tamise était « un gâteau arabe », les recherches effectuées à partir des ressources documentaires dans un autre groupe ont permis de l'identifier comme le fleuve qui traverse Londres. De même, l'observation des proverbes en arabe, en malinké et en tamashek a conduit les élèves à constater que l'Afrique n'était pas une entité unique mais un continent divers où se côtoient une multiplicité de langues. Le développement de capacités de repérage d'indices linguistiques et graphiques (marques de la spécificité des langues et des cultures) et l'émission d'hypothèses (provenances des proverbes en fonction des indices) sont autant d'éléments de savoir qui ont été modifiés et concourent à la construction du savoir à long terme visé par la mise en place de ces séquences interlangagières : ces éléments illustrent l'influence des caractéristiques linguistiques et culturelles sur le passage d'une langue à l'autre et l'impossibilité d'une traduction par calque, terme à terme.

QUELQUES EXEMPLES ILLUSTRANT LE RÔLE DE LA MÉMOIRE DIDACTIQUE DANS L'APPRENTISSAGE DE NOTIONS COMPLEXES EN LANGUES

Selon Brousseau et Centeno (1991, p. 180), la référence aux souvenirs didactiques est particulièrement opérationnelle pour les apprentissages à long terme, « qui ne peuvent pas se faire instantanément mais qui

exigent une succession d'apprentissages ». Les connaissances sont alors « mises au frigo » (Brousseau & Centeno, 1991, p. 181) et mobilisées à nouveau sous l'impulsion du professeur, qui se sert de ce qui a été appris pour organiser les enseignements nouveaux. Les contenus des champs conceptuels complexes sont ainsi repris au sein de « classes de situations⁵ » (Vergnaud, 1996) à la fois homogènes et hétérogènes. Comme les champs conceptuels en mathématiques, les « champs d'objectivation du langage » (Kervran, 2008, p. 198) sont ainsi repris sur le long terme par des jeux réitérés de mises en situation. La situation décrite ci-dessus, dont l'objectif est d'amener les élèves à identifier les éléments linguistiques et culturels spécifiques à prendre en compte lors du passage d'une langue à l'autre, a contribué à la construction progressive de deux notions complémentaires : la notion de « relativité linguistique⁶ » et celle de « médiation linguistique » (Coste, Moore & Zarate, 1997, p. 39), c'est-à-dire de « reformulation de messages, par exemple par l'interprétation/traduction ». Pour favoriser l'apprentissage à long terme de ces notions complexes, le professeur a mis en place une série de situations convergentes, qu'il s'agisse de situations de la même séquence (observation comparée de locutions imagées en anglais et en français) ou de situations appartenant à d'autres séquences. Au cours de chacune de ces séquences, les références au répertoire officiel se croisent d'un champ disciplinaire à l'autre et d'une situation à l'autre, afin d'intégrer peu à peu le savoir nouveau (indices culturels de la provenance linguistique) dans le savoir commun déjà élaboré.

Prenons un second exemple : l'un des professeurs de notre groupe de travail programme les séquences inter-langues autour de notions grammaticales. Il annonce lors d'un entretien : « Je me sers de la méthodologie de l'éveil aux langues, que j'emploie aussi en français et en anglais, où je fais des petites analyses de corpus et où les élèves doivent donc comparer et essayer par eux-mêmes de trouver des amorces de règles issues des comparaisons pour les aider à comprendre une notion. » L'apprentissage complexe à long terme visé ici est la relativité grammaticale, c'est-à-dire la remise en cause des conceptions sur l'universalité des règles. Nous avons observé une série de séances sur la formation du pluriel des noms. Le savoir en jeu concerne la relativité des marques graphiques et sonores du pluriel et la formulation de règles pour le français et l'anglais. Au moment où débutent nos observations, deux séances de français ont déjà été menées, mais l'analyse des marques du pluriel en français n'a pas été systématisée. Le professeur met alors en place une séance d'anglais incluant une situation d'observation comparée entre le français et l'anglais. Les éléments

de savoir intermédiaire en cours de construction portent sur la différenciation entre les marques graphiques et les marques sonores du pluriel. Les rappels initiés par le professeur sont focalisés sur la remise en cause des conceptions des élèves concernant l'universalité des règles. La référence aux connaissances antérieures et au contexte dans lesquelles elles ont été présentées (corpus en français et en anglais) permet aux élèves d'identifier la notion de pluriel et la présence du « s » final dans les noms de fruits en anglais (*bananas, apples, oranges*). Les rappels visent à faire mobiliser les savoirs phonologiques (prononciation du « s » final en anglais) par la multiplication des références aux noms déjà rencontrés au pluriel, mais les élèves ne parviennent pas, à l'issue de la situation, à formuler la règle selon laquelle, en anglais, « le pluriel s'entend ». Le savoir est repris dans les trois séances qui suivent, en français, en anglais et en éveil aux langues (observation comparée des marques du pluriel dans quatre langues romanes) mais, malgré la fréquence des rappels au répertoire d'exemples, les traces analysées (travaux d'élèves, transcriptions) montrent que le savoir n'est pas institutionnalisé à la fin de la séquence. L'évocation des souvenirs didactiques ne suffit donc pas à enrichir le répertoire officiel de connaissances sur la distinction entre marques graphiques et marques sonores dans la formation du pluriel des noms. L'apprentissage est reporté et devra faire l'objet de nouvelles contextualisations et d'un maillage complémentaire de rappels et reprises dans la suite de l'année scolaire.

Notre dernier exemple est extrait du travail dans la classe du troisième professeur observé. Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves de la spécificité de chaque langue au sein de la diversité des langues du monde et de les amener à identifier quelques caractéristiques propres à chacune, comme son système d'écriture, son image sonore ou les règles de son système grapho-phonique. L'une des séquences que nous avons observées a pour objectif de mettre en évidence le fait que l'ordre et le nombre de mots varient dans les énoncés. L'évocation récurrente des souvenirs didactiques faisant appel aux situations antérieures est « filée » sur une série de situations en français et en anglais, au cours desquelles les élèves ont pour tâche de compter et comparer le nombre de mots ou de repérer l'ordre des mots dans des énoncés de même sens dans les deux langues (voir les exemples présentés dans l'encadré en haut de la page suivante).

Le professeur propose alors un exercice de traduction en français d'un récit très bref en anglais (voir la transcription en bas de la page suivante).

Exemple 1 : la place de l'adjectif en français et en anglais

Modalité : travail individuel.

Consigne : « Trace les traits qui relient les mots ou “morceaux” de mots qui te semblent avoir le même sens :

Le Petit Chaperon Rouge

Little Red Riding Hood. »

Exemple 2 : le génitif en anglais

Modalité : travail en groupe.

Consigne : Comparez les énoncés ci-dessous :

Le fils de la reine <i>The Queen's son</i>	La sœur de la reine <i>The Queen's daughter</i>	Le frère de William <i>William's brother</i>
---	--	---

Constat attendu dans chacune des situations :

L'ordre et le nombre de mots varie lors du passage du français à l'anglais.

La reprise par le professeur (en 6) fait évoluer les conceptions antérieures (on écrit « à l'envers » en anglais, en 1 jusqu'en 5) vers une première hypothèse (l'ordre des mots varie lors du passage d'une langue à l'autre). La suite des échanges donne aux élèves l'occasion de vérifier l'hypothèse sur de nouveaux exemples au fil de l'exercice de traduction et de mobiliser à leur tour des connaissances en cours d'élaboration. On assiste alors à un « changement de statut du savoir » (Brousseau & Centeno, 1991, p. 179) : l'hypothèse, reformulée par le professeur puis validée par la communauté, devient un savoir institutionnalisé, inscrit au tableau sous forme de règle : « L'ordre des mots pour exprimer une même réalité varie d'une langue à l'autre ». Plus tard, ce savoir institutionnalisé et provisoirement « mis au frigo » est repris lors d'une séance d'éveil aux langues, au cours de laquelle la règle de la relativité de l'ordre des mots est confirmée et enrichie par la confrontation à d'autres langues. Enfin, lors d'une séance d'anglais qui clôt la séquence, la règle est rappelée à l'initiative des élèves ou du professeur pour corriger des productions erronées lors d'une phase de communication orale en anglais.

Dans les classes observées au cours de notre étude, les références au répertoire officiel sont donc utilisées par les professeurs comme appui pour la construction progressive d'apprentissages complexes en matière de langues. Le relevé systématique des rappels et reprises au cours des échanges entre les acteurs et l'analyse clinique des modalités de leur usage au quotidien éclairent l'intérêt de conjuguer les situations interlangues et les références croisées au savoir commun pour favoriser le développement d'une didactique des langues inclusive (Kervran, 2010), qui englobe une éducation aux langues et des apprentissages de langues interconnectés.

**CONCLUSION : MÉMOIRE DIDACTIQUE
ET CONTINUITÉ DU SAVOIR
DANS LE DOMAINE LANGAGIER**

Brousseau et Centeno (1991) ont montré, à partir d'exemples en mathématiques, que les formes répétitives ou cumulatives d'apprentissage « sans mémoire »

1	Clémence	[...] C'est compliqué ++ c'est tout à l'envers.
2	Professeur	Oui tu as raison c'est un peu compliqué mais vous en êtes capables ! [...] « <i>The kangaroo's uncle</i> ». Alors... essaie de changer l'ordre. Comment tu vas traduire ça ?
3	Olivier	Un kangourou et son oncle.
4	Professeur	Non + Rappelle-toi ce qu'elle a dit Clémence ++ qu'est-ce qu'elle a dit ?
5	Olivier	En anglais l'ordre c'est à l'envers.
6	Professeur	Oui voilà + Que l'ordre des mots dans la phrase n'est pas toujours le même ++ Alors ?
7	Olivier	L'oncle + du kangourou
8	Professeur	Oui. L'oncle du kangourou [...]

conduisent à « des limitations qui affectent le rapport au savoir des élèves » (Brousseau & Centeno, 1991, p. 183). La mémoire didactique, dont le professeur est le garant, joue un rôle facilitateur important dans la construction progressive des apprentissages, que la seule répétition du savoir ou la juxtaposition de situations indépendantes ne permettraient pas de construire. Cet article a cherché à interroger ce constat dans le champ des apprentissages langagiers. L'évocation d'événements passés issus de plusieurs domaines disciplinaires pour la co-élaboration du savoir partagé joue un rôle déterminant dans la continuité du savoir, qui permet « de penser d'une façon systématique la manière dont les énoncés didactiques intègrent ou n'intègrent pas le passé de la classe »

(Sensevy & Mercier, 2007b, p. 190). En matière de langues, la continuité du savoir se construit de manière spiralaire, au fil des remises en cause des conceptions individuelles et collectives sur le fonctionnement du langage et de l'intégration du savoir nouveau dans le répertoire officiel partagé. Ces facteurs de continuité nous semblent pouvoir contribuer à l'élaboration d'un cadre didactique « réflexif » (Gajo, 2001, p. 87) global et cohérent autour du langage à l'école.

Martine Kervran

martine.kervran@bretagne.iufm.fr

Université de Bretagne Occidentale,

IUFM de Bretagne, centre de recherche

sur l'éducation, les apprentissages et la didactique

NOTES

- 1 Selon Brousseau (2003, définition 2, p. 2), une situation est caractérisée dans une institution par un ensemble de relations et de rôles réciproques d'un ou de plusieurs sujets (élève, professeur, etc.) avec un milieu, visant la transformation de ce milieu selon un projet. Le milieu est constitué des objets (physiques, culturels, sociaux, humains) avec lesquels le sujet interagit dans une situation.
- 2 « L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire langagier disponible pour l'acteur social concerné. » (Coste, Moore & Zarate, 1997, p. 14)
- 3 *I have a frog in my throat* (J'ai un chat dans la gorge). *It's a piece of cake* (C'est du gâteau !). *It's child's play* (C'est un jeu d'enfant !).
- 4 « Le professeur est en permanence soumis à la tension (tentation) de dire directement à l'élève ce que celui-ci devrait savoir, tout en sachant que le déclaratif échouera souvent à l'appropriation réelle de la connaissance par les élèves. [...] Il est donc contraint à tenir par-devers lui certaines des choses qu'il veut enseigner et à engager les élèves dans des rapports au milieu qui lui permettront de passer outre ce silence. Ce phénomène, nous le nommons réticence didactique. » (Sensevy & Quilio, 2002, p. 50)
- 5 Vergnaud relie la notion de « classe de situations » à celle de champ conceptuel et montre qu'un concept ne prend pas sens dans une seule classe de situations et qu'une situation ne s'analyse pas non plus au regard d'un seul concept.
- 6 La théorie de la relativité linguistique, connue sous le nom d'hypothèse de Sapir-Whorf, met en évidence la variabilité de la représentation du monde selon les langues.

BIBLIOGRAPHIE

- ARTIGUE M. (1996). « Ingénierie didactique ». In J. Brun (dir.), *Didactique des mathématiques*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, p. 243-274.
- BILLIEZ J. (dir.) (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : université Stendhal-Grenoble 3.
- BROUSSEAU G. (1982). « Les objets de la didactique des mathématiques. Ingénierie didactique ». In *Actes de la 2^e école d'été de didactique des mathématiques*. Orléans : IREM d'Orléans, p. 10-80.
- BROUSSEAU G. (1997). « La théorie des situations didactiques ». Cours donné lors de l'attribution à Guy Brousseau du titre de docteur *honoris causa* de l'Université de Montréal en juin 1997. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://math.unipa.it/~grim/brousseau_montreal_03.pdf> (consulté le 6 mai 2011).
- BROUSSEAU G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : Éd. La Pensée sauvage.
- BROUSSEAU G. (2003). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. Document de travail. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://math.unipa.it/~grim/Gloss_fr_Brousseau.pdf> (consulté le 6 mai 2011).
- BROUSSEAU G & CENTENO J. (1991). « Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 11, n° 2-3, p. 168-204.
- CANDELIER M. (dir.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- COSTE D., MOORE D. & ZARATE G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Éd. du Conseil de l'Europe.
- FOUCAULT M. (1963). *Naissance de la clinique*. Paris : PUF.
- FLUCKIGER A. & MERCIER A. (2002). « Le rôle d'une mémoire didactique des élèves, sa gestion par le professeur ». *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 27-35.

- GAJO L. (2000). « Interaction en classe de langue : spécificités, contraintes, limitations ». In L. Gajo & L. Mondala, *Interactions et acquisitions en contexte*. Fribourg : Éd. universitaires de Fribourg, p. 49-71.
- GAJO L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- GINZBURG C. (1989). *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*. Paris : Flammarion.
- HAWKINS E. (1984). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- KERVAN M. (2006). « Faut-il donner sa langue au chat ? » In M. Kervan, *Les langues du monde au quotidien*. Rennes : CRDP de Bretagne, p. 81-92.
- KERVAN M. (2008). *Apprentissage de l'anglais et éveil aux langues à l'école primaire : développement et transfert de compétences métalinguistiques dans le cadre d'une didactique intégrée*. Thèse de doctorat, sciences du langage, université du Maine, Le Mans.
- KERVAN M. (2010). « L'éveil aux langues au cœur d'une didactique intégrée du langage et des langues à l'école primaire ». In C. Corblin & J. Sauvage (dir.), *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école : impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris : L'Harmattan.
- LEUTENEGGER F. (2000). « Construction d'une "clinique" pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 20, n° 2, p. 209-250.
- LEUTENEGGER F. & SAADA-ROBERT M. (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- MERCIER A., SCHUBAUER-LEONI M.-L. & SENSEVY G. (2002). « Vers une didactique comparée ». *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 5-16.
- SAADA-ROBERT M. & LEUTENEGGER F. (2002). « Expliquer/comprendre : enjeux scientifiques pour la recherche en éducation ». In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck, p. 7-30.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L. & LEUTENEGGER F. (2002). « Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire ». In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck, p. 227-252.
- SENSEVY G. (2007). « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique ». In G. Sensevy & A. Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 13-46.
- SENSEVY G. & MERCIER A. (dir.) (2007a). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SENSEVY G. & MERCIER A. (2007b). « Agir ensemble : l'action didactique conjointe ». In G. Sensevy & A. Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 187-211.
- SENSEVY G. & QUILIO S. (2002). « Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique ». *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 47-56.
- VERGNAUD G. (1996). « La théorie des champs conceptuels ». In J. Brun, *Didactique des mathématiques*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, p. 197-242.